

Literatura infantil, interculturalidad crítica y equidad en la primera infancia: una revisión documental

Children's literature, critical interculturality and equity in early childhood: A literature review

Diana Lizeth Triana Romero¹ y Edison F. Castrillón-Ángel²

¹University of Technology and Education- UTE Miami, diana.trianar2024@uted.us, <https://orcid.org/0000-0003-4688-1651>, Colombia

²University of Technology and Education- UTE Miami, edison.castrillon@uted.us, <https://orcid.org/0000-0001-9237-1084>, Colombia

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 01-07-2026

Revisado 22-07-2026

Aceptado 01-09-2026

Palabras Clave:

Interculturalidad crítica

Literatura infantil

Educación en la primera infancia

Justicia social

Educación inclusiva

RESUMEN

El presente artículo socializa los aportes conceptuales y antecedentes investigativos que fundamentan una propuesta doctoral cuya mirada se centra en el uso de la literatura infantil como dispositivo pedagógico para promover la interculturalidad crítica y la equidad en la primera infancia. Desde una mirada crítica y reflexiva se desarrolla la idea de que literatura infantil permite promover entornos educativos más justos y culturalmente situados. La revisión documental incluyó la selección y análisis de fuentes tales como tesis doctorales, artículos de investigación y textos teóricos publicados entre 2010 y 2025. El método PRISMA se utilizó como marco orientador en el proceso de búsqueda, depuración, selección y análisis de las fuentes. El rastreo se organizó en cuatro ejes conceptuales (1) la literatura como recurso intercultural en la primera infancia, (2) la interculturalidad crítica y la ecología de saberes en la enseñanza de lenguas extranjeras, (3) la primera infancia como territorio de pensamiento crítico y participación, y (4) criterios metodológicos para el diseño de cuentos infantiles. Los resultados de la revisión permitieron visibilizar que, aunque existen investigaciones educativas interculturalmente situadas, también prevalece un vacío en la producción de estrategias aplicables a la realidad de los estudiantes especialmente en contextos de primera infancia.

ABSTRACT

This article presents the conceptual contributions and research background that underpin a doctoral proposal focused on the use of children's literature as a pedagogical device to promote critical interculturality and equity in early childhood education. From a critical and reflective perspective, it develops the idea that children's literature can foster more just and culturally situated educational environments. The documentary review included the selection and analysis of sources such as doctoral dissertations, research articles, and theoretical texts published between 2010 and 2025. The PRISMA method was used as a guiding framework in the process of searching, screening, selecting, and analyzing the sources. The review was organized around four conceptual axes: (1) literature as an intercultural resource in early childhood education, (2) critical interculturality and the ecology of knowledges in foreign language teaching, (3) early childhood as a space for critical thinking and participation, and (4) methodological criteria for the design of children's stories. The findings of the review made it possible to highlight that, although there are intercultural situated educational studies, there remains a gap in the production of strategies that are applicable to students' realities, particularly in early childhood contexts.

Keywords:

Critical interculturality

Children's literature

Early childhood education

Social justice

Inclusive education

INTRODUCCIÓN

Leer el mundo antes que leer la palabra como señaló Freire (1970) implica reconocer que toda práctica educativa es, ante todo, un acto político y cultural de reconocimiento del contexto. En los primeros años de vida, los niños y las niñas comienzan a construir sus comprensiones sobre el mundo que habitan a partir no solo de lo que observan, sino además de las narraciones que escuchan, las imágenes a las que son expuestos y por supuesto las experiencias que median su relación con los otros. Así pues, la literatura infantil, se constituye en un puente que posibilita dichas relaciones, ya que no solo introduce el lenguaje, sino que también presenta una visión del mundo mediada por la imaginación y permite vivenciar los valores y representaciones culturales propias de determinada sociedad. En consecuencia, cuando los materiales que circulan en el aula atienden a miradas monoculturales, esta posibilidad de exponerse y reconocer la diversidad formando ciudadanos capaces de convivir en la diferencia se ve opacada.

En ese sentido, la presente revisión documental surge como resultado del proceso de investigación y rastreo inicial en el que la docente investigadora busca comprender ¿de qué manera la literatura infantil, desde una mirada interculturalmente crítica, podría transformar las prácticas educativas excluyentes en la primera infancia? Así pues, a través de este artículo se propone identificar, analizar y articular los aportes teóricos y antecedentes consultados, entendiendo la educación como un campo de constante disputa entre visiones hegemónicas y las miradas más alternativas. Así mismo, la revisión teórico-documental aquí presentada también examinará los principales aportes conceptuales y teóricos que sustenten la construcción de una propuesta de enseñanza del inglés en la primera infancia basada en la producción y uso de la literatura infantil desde una mirada interculturalmente crítica y situada. Es importante recalcar además que el análisis y reflexión de las fuentes acá consultadas se encuentra enmarcado en el paradigma crítico-interpretativo, asumiendo la revisión bibliográfica no solo como un ejercicio de carácter técnico limitado a la sistematización de información, sino que además se configura en una oportunidad de diálogo entre saberes, voces y experiencias situadas a nivel local, nacional e internacional. En ese entendido, se busca construir un mapa de comprensión en torno al ¿cómo se ha pensado la interculturalidad crítica, la literatura infantil y la justicia social en contextos de primera infancia?, y ¿cómo estas perspectivas podrían articularse en una propuesta pedagógica situada en el contexto colombiano?

A nivel general, la educación inicial colombiana enfrenta la dificultad de asegurar la igualdad de oportunidades en contextos sumamente diversos. Y es que las políticas públicas en efecto promueven la inclusión y la equidad, pero no es un secreto que aún persisten prácticas educativas excluyentes, materiales descontextualizados de cara a la realidad de los niños y niñas y enfoques de enseñanza del inglés centrados en la repetición y memorización. Como resultado, resulta imperativo reflexionar en torno a los materiales pedagógicos y si estos realmente responden a la pluralidad cultural, social, económica y lingüística del país, reconociendo la existencia de no solo múltiples infancias sino también validando múltiples formas de ser y aprender. Así pues, el presente artículo se estructura en tres apartados principales. El primero, una descripción del enfoque y metodología documental utilizada para la revisión; el segundo, el desarrollo teórico que integra los cuatro ejes conceptuales en los que se condensó el análisis y reflexión de las fuentes consultadas; y, por último, el apartado de conclusiones, donde se agrupan los hallazgos más relevantes para la propuesta doctoral.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente ejercicio investigativo se constituye como una revisión teórica documental, orientada principalmente a analizar, comparar y por supuesto integrar aportes conceptuales desde la mirada de distintos autores, así como estudios que abordan la relación entre interculturalidad crítica, literatura infantil y la educación en la primera infancia. Desde una mirada crítica y hermenéutica, esta revisión se concibe como un proceso dialógico en el que las fuentes se interpretan bajo la mirada de marcos epistemológicos y pedagógicos que sustentan la idea doctoral en curso.

Dentro del rastreo inicial se incluyeron diversas fuentes tales como: artículos de investigación, libros de tipo académico, tesis doctorales y experiencias pedagógicas documentadas en revistas indexadas y repositorios institucionales. Las bases de datos consultadas fueron ERIC, Scopus, Scielo y Google Scholar, además de búsquedas de tipo manual en repositorios universitarios nacionales e internacionales. Se determinó para la revisión incluir publicaciones preferiblemente situadas entre 2010 y 2025, con el propósito de integrar tanto enfoques clásicos como desarrollos contemporáneos relevantes para el rastreo. Finalmente, los resultados del rastreo fueron agrupados en cuatro ejes conceptuales definidos por la investigadora así: (1) la literatura como recurso intercultural en la primera infancia, (2) la interculturalidad crítica y la ecología de saberes en la enseñanza de lenguas extranjeras, (3) la primera infancia como territorio de pensamiento crítico y participación, y (4) criterios metodológicos para el diseño de cuentos infantiles.

Para la recolección y organización de la información se utilizó un cuadro norteador de pesquisa en Excel, en el que se fueron registrando todas y cada una de las referencias bibliográficas detallando sus objetivos, enfoques, hallazgos y aportes teóricos significativos para el rastreo. Dichas fuentes a su vez fueron organizadas cronológicamente y agrupadas en los cuatro ejes conceptuales mencionados anteriormente, lo que facilitó no solo la identificación de puntos de convergencia, sino que también dejó ver tensiones y relaciones emergentes en la revisión conceptual final. Complementariamente, las palabras clave utilizadas en las búsquedas incluyeron términos como: interculturalidad crítica, literatura infantil, primera infancia, justicia social, enseñanza del inglés, educación inclusiva y ecología de saberes. Estas categorías conceptuales orientaron la búsqueda de información mediante el uso de operadores booleanos (AND, OR, NOT), lo que permitió refinar los resultados. Una de las ecuaciones de búsqueda utilizadas fue: (“critical interculturality” AND “children’s literature” AND “early childhood”) OR (“inclusive education” AND “EFL”).

Proceso de selección y análisis documental

Con el propósito de proporcionar rigurosidad, transparencia y trazabilidad al proceso de revisión documental, los lineamientos del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) fueron aplicados y adaptados acorde con los criterios para investigaciones en el campo de las ciencias sociales y la educación. En este rastreo, el método PRISMA se utilizó como un marco orientador en el proceso de búsqueda, depuración, selección y análisis.

Durante la fase de identificación se recuperaron alrededor de 80 registros bibliográficos provenientes de diversas bases de datos y repositorios. Posterior a ello, en la fase de eliminación, el corpus se redujo a 74 documentos, tras la depuración de versiones duplicadas de un mismo texto principalmente reseñas de fuentes primarias del estudio. En la fase de cribado, la revisión se organizó por título y resumen lo que permitió excluir aquellos textos que no guardaban relación con las categorías de primera infancia, literatura infantil o enfoques interculturales críticos, así como aquellos centrados en otras poblaciones educativas diferente a la infantil, lo que arrojó una reducción del corpus a 56 textos. Posteriormente, la fase de elegibilidad en la que se aplicó la lectura completa de las fuentes y aplicación de criterios de pertinencia temática, rigor metodológico y coherencia conceptual de cara a los ejes definidos por la investigadora. Como resultado de este proceso, 43 textos fueron evaluados a texto completo, de los cuales nueve fueron descartados por presentar limitaciones metodológicas, escasa coherencia conceptual o bajo aporte teórico y práctico al objeto de estudio. Finalmente, el corpus definitivo se materializó con 34 textos, los cuales soportan la síntesis teórica y el análisis crítico desarrollado en el presente artículo de revisión documental. El flujo completo del proceso de revisión, depuración y análisis se presenta en la Figura 1, como diagrama PRISMA del estudio.

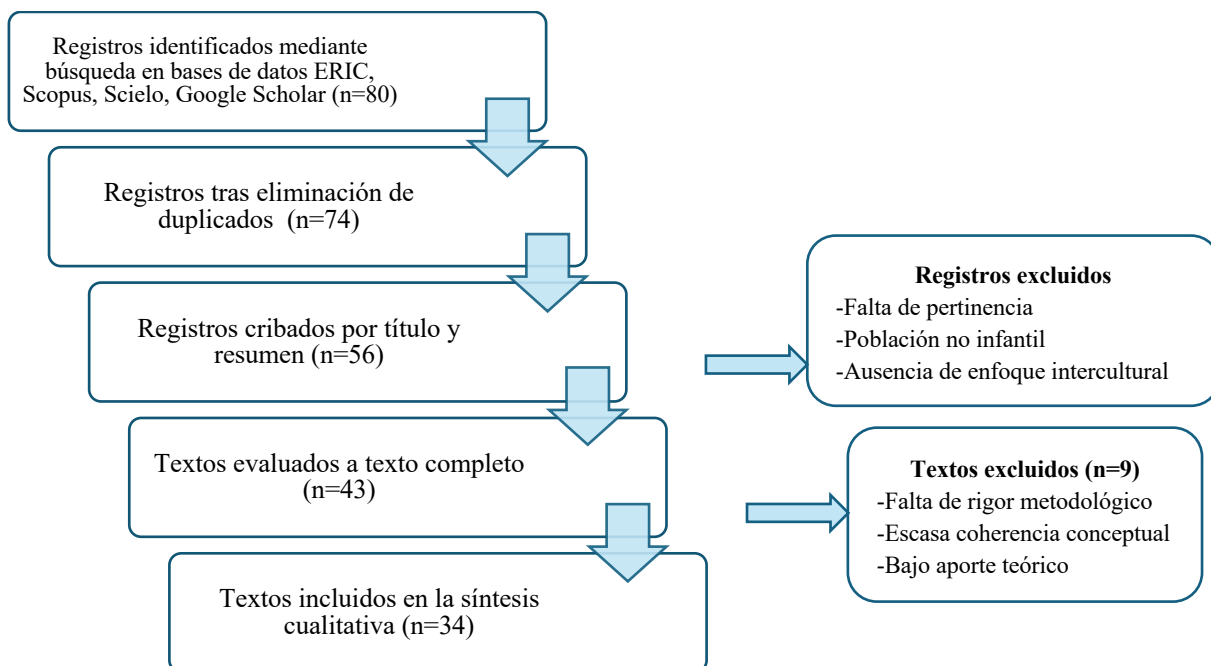


Fig. 1: Diagrama de flujo PRISMA del proceso de revisión documental.

Finalmente, el análisis de los textos incluidos en la síntesis se realizó mediante la estrategia de codificación temática por colores. Este procedimiento permitió identificar categorías emergentes, puntos de convergencia y tensiones conceptuales, dando lugar a una síntesis narrativa alineada con los propósitos de la investigación doctoral en curso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La literatura como recurso intercultural en la primera infancia

“Reading the world always precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world” (Freire, 1970, p. 35).

Esta cita nos ilustra la idea de la lectura como la capacidad de entender el mundo, más que simplemente la habilidad de descifrar el código. En los primeros años de vida, la literatura infantil se convierte en una forma de leer el mundo a través de la sensibilidad, el lenguaje y la cultura del niño o niña. Dolan (2014) en *Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers*, nos devela cómo a través del diálogo, las historias ilustradas pueden ser poderosas herramientas pedagógicas para tratar problemas como el de la migración forzada y las múltiples diversidades culturales. En su análisis teórico-práctico de los libros *The Journey* de Francesca Sanna y *Refugee Boy* de Benjamin Zephaniah, la autora aplica el enfoque multicultural crítico de Botelho y Rudman (2009), entendiendo ‘crítico’ como el cuestionamiento de las relaciones de poder y ‘multicultural’ como la incorporación de un sin número de experiencias históricas.

Para el autor, los libros ilustrados fomentan la empatía, la reflexión social y el respeto, conceptos que a su vez agrupa en una especie de triada curricular, “Respeto-Comprensión-Acción.” Su propuesta reafirma que la educación intercultural debe estar orientada hacia la justicia social y no solamente a la tolerancia de la diferencia. Y es que, aunque el estudio se desarrolla en un contexto europeo, el mismo proporciona directrices pedagógicas de suma importancia para fortalecer la interculturalidad crítica en el aula de lengua extranjera. Sus estrategias y criterios para la selección literaria basados en un análisis colectivo pueden ser trasladados a otros contextos como el de educación inicial, aunque Dolan no considera en profundidad el papel del docente o las versiones culturalmente adaptadas de las obras.

En la misma línea, Garcés-Bacsal et al. (2021) examinan el potencial de los libros ilustrados multiculturalmente e internacionalmente enfocados en la educación infantil. Dentro del contexto de los Emiratos Árabes Unidos. Los autores ofrecen una clasificación práctica para educadores: libros ilustrados multiculturales, que sirven de espejo y ventana (Brinson, 2012), reflejando la identidad del lector y permitiéndoles también conocer otras culturas; libros ilustrados de lenguas y contextos que no son anglosajones, que ellos denominaron libros ilustrados internacionales; y literatura global, que abarca ambos tipos anteriores y celebra la diversidad de manera amplia: étnica, lingüística, familiar, económica, religiosa o de género (Hadaway, 2007).

Adicionalmente, Harper y Brand (2010) a través de los criterios de representación cultural no estereotipada, la voz narrativa creíble y la relevancia emocional para la infancia proponen un marco de selección que hace que el docente sea mucho más riguroso y sistemático y no que no se limite a su mera intuición. Es importante recalcar que el fin último de este estudio no pretende proporcionar evidencia empírica de directa aplicación en el aula, sino que más bien nos ofrece una base sólida para el diseño de guías que orienten la elección de la literatura infantil con enfoque intercultural. Su valor radica en reconocer la literatura como un medio para abordar problemas sociales y emocionales, afirmar experiencias diversas y cultivar la empatía.

A diferencia de los estudios anteriores, la investigación de Soracá y Varela (2024) aterriza esta perspectiva en el contexto colombiano. Se reafirma la literatura infantil intercultural como una oportunidad para la promoción de respeto a la diversidad, en su estudio los autores aplican una metodología pedagógica de investigación-acción (IAP) con 21 niños de preescolar de diversos orígenes étnicos, incluidos migrantes y afrodescendientes. Así pues, a través de las fases de deconstrucción, reconstrucción y valoración, los autores demostraron que la literatura intercultural no solo promueve la convivencia, sino también la equidad y la comprensión de la diferencia.

Inspirados en la tríada de Dolan (2014), Soracá y Varela (2024) decidieron implementar estrategias literarias situadas en forma de poemas, retahílas y cuentos de autoría propia de los docentes, lo que hizo posible la apropiación de valores aterrizados a la realidad de los estudiantes tales como el respeto y la amistad, además de que propicio cambios de carácter actitudinal en los niños. Su propuesta del “rincón pedagógico intercultural” evidenció que los cuentos, cuando son seleccionados o creados desde la realidad inmediata de los niños y niñas, abren espacios simbólicos donde ellos pueden comprender otras culturas, cuestionar prejuicios y construir representaciones más inclusivas de la realidad. Como concluyen los autores, “la literatura infantil permite desarrollar una visión crítica de la diversidad cuando se vincula con el diálogo intercultural y se articula con prácticas pedagógicas reflexivas” (Soracá & Varela, 2024, p. 141).

Este estudio cobra valor para el ejercicio de reflexión doctoral ya que su énfasis está en el diseño de material auténtico adaptado al contexto real del estudiante. Sin embargo, es precisamente esta característica esencial la que representa un reto para cualquier docente, pues demanda no solo tiempo extra, sino que implica el conocimiento en determinadas competencias textuales que le permitan tener un acercamiento asertivo hacia la producción escritural. Por ello, la elaboración de una guía metodológica contextualizada aparece como una estrategia pedagógica que, de manera innovadora, puede acompañar y facilitar este proceso creativo en docentes de primera infancia.

Concretamente, en las investigaciones de los autores Dolan (2014), Garcés-Bacsal et al. (2021) y Soracá y Varela (2024) se evidencia el poder transformador que posee la literatura infantil cuando se emplea de manera asertiva como recurso intercultural en el aula de lengua extranjera. Y aunque los estudios presentan diferencias de tipo contextual y metodológico, todas coinciden en un mismo punto, los cuentos ilustrados son herramientas de reflexión social y cultural que promueven la empatía, la identidad y la justicia social. La literatura sirve como un espejo, una ventana y un puente. Un espejo que refleja la identidad cultural propia del niño o niña, una ventana para que el o ella vean y aprendan sobre otras realidades tan valiosas como la suya, y un puente que conecta lo local y lo global en un intercambio dialógico y comunicativo de conocimiento.

El acontecimiento literario

Eagleton (2012) propone que pensemos en la literatura no como una categoría inmutable y universal, sino como un evento; una experiencia viva que ocurre en el espacio entre el lector, el texto y el contexto. El autor argumenta que la literatura no puede ser definida únicamente por su lenguaje o presencia de ficción, ya que es cambiante e interdisciplinaria. Por ello, las obras de ficción pueden perder su valor literario si se les elimina su potencial simbólico o estético, mientras que los textos filosóficos, científicos o incluso históricos, como los de Darwin y Platón, pueden ganar valor literario debido a su poder expresivo.

El enfoque de Eagleton sobre la literatura enfatiza que no se trata de la esencia del texto, sino de cómo, en una sociedad determinada, se lee y se valora. Aquí, la literatura es una categoría funcional, en lugar de una ontológica, es decir se define no por lo que es el texto, sino por lo que hace. El estatus literario de un texto está determinado por la sociedad, a través de prácticas de lectura, valores culturales y los marcos institucionales que sostienen la categorización de la literatura.

En suma, el acontecimiento literario ocurre cuando una obra determinada entra en la experiencia vivida de quien lee, lo afecta, lo llama a la acción y finalmente lo transforma. Entonces, la literatura no es un objeto inerte; es un evento vivo que genera emociones, nuevas formas de pensar y por supuesto nuevas formas de actuar. Similarmente, la literatura tiene la capacidad de suscitar la empatía, promover resistencias y hacer posibles cambios en las miradas que tenemos del mundo.

Para el presente ejercicio investigativo, el evento literario se considera un medio o experiencia que impacta las realidades vitales de los niños y niñas. Leer, escuchar, contar, o narrar una historia se convierte en un acto de encuentro de saberes y creación colaborativa de conocimiento, donde los niños y niñas participan en la construcción genuina de significado. Por lo tanto, la literatura no es para este estudio un mero instrumento pedagógico; sino que es más bien un instrumento de conciencia capaz de fomentar transformaciones de vida desde los primeros años de escolaridad.

Literatura para las infancias

Reflexionar sobre la literatura infantil es reconocerla como un campo históricamente enmarcado en la mirada del adulto. Como educadores y observadores en el aula, es de vital importancia cuestionar ¿cómo nuestras ideas sobre la infancia construyen cercas o abren espacios para la expansión imaginativa de los niños y niñas? La intención pedagógica de la mano de la práctica escolar entonces no son de ninguna manera neutrales, sino que por el contrario se fundamentan en conceptos centrados en el adulto sobre lo que un niño "debería ser" en la escuela que habita. De acuerdo con Nodelman (2016) en cada cuento infantil existe algo llamado "capa de complejidad subyacente", una especie de inconsciente narrativo donde el adulto-autor da forma a la visión del mundo que finalmente es percibida por el lector, en este caso el niño o niña. Y es que, aunque la literatura infantil pueda parecer simple, en realidad es una construcción compleja desde la perspectiva de un adulto que imagina, controla o dirige a un lector implícito. Así, incluso aquellas narrativas que parecen estar respaldando un ejercicio de autonomía del niño o niña, en realidad pueden estar considerablemente permeadas por propósitos de tipo didáctico o moral. Sin embargo, Nodelman propone no ver esto como una restricción, sino como una oportunidad política. El estudio de las construcciones culturales que dan forma a la infancia puede servir como una forma de activismo literario que exige el compromiso crítico literario de los niños y niñas y aboga por la expresión de sus propias voces.

Montes (2002) se refiere a este control simbólico por medios metafóricos como el "corral de la infancia" un espacio ambiguo creado por adultos para proteger, pero también para domesticar. Este corral mantiene la noción de una infancia tierna, inmaculada, suave y pura haciendo a un lado lo doloroso, lo contradictorio,

lo real y las estructuras de poder desiguales entre las infancias. La autora sugiere que la fantasía es la única vía posible de escape; para Montes los elementos lúdicos y fantásticos son los medios para dar voz a lo innombrable, visibilizar los sentimientos, resistir, desafiar y romper el paradigma de la infancia.

La autora también advierte sobre las consecuencias del uso de la literatura infantil con fines docentes: cuando la experiencia estética está subordinada a un objetivo educativo, la experiencia literaria se debilita. Por el contrario, una literatura viva y ambigua ofrece el espacio para el juego, la emoción y el libre acto de construcción de significado. Tiene que ser el lenguaje salvaje de los niños el que refleje su mundo afectivo, familiar, cultural y social, y tiene que ser ese mismo lenguaje salvaje el que lo haga, mas no los modelos impuestos por los adultos.

La literatura en esta investigación se concibe como un campo simbólico, estético y político que puede o hacer visibles o silenciar las voces de la infancia lectora. No es de ninguna manera un medio para enseñar, sino que es más bien un posibilitador de diálogos donde los niños y niñas pueden imaginar, indagar, experimentar y dar sentido a las cosas que habitan a su alrededor. Las historias entonces reflejan, en gran medida, lo que los adultos piensan de los niños, pero también pueden reconfigurarse en oportunidades para darles voz, liberar su imaginación y avivar su potencial crítico frente a las interacciones que tienen con el mundo.

Interculturalidad crítica y ecología de los saberes en la enseñanza de lenguas extranjeras

“La interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas.” (Walsh, 2010, p. 91).

Interculturalidad crítica

Según Walsh (2009), la interculturalidad crítica no es un proyecto étnico ni una simple ‘celebración de la diferencia’. Es la vanguardia de la re-existencia y el establecimiento de una nueva forma de relaciones sociales centradas en la transformación del todo. Esta mirada hace visible la necesidad de repensar la retórica de la inclusión superficial y en cambio apuntarle a entornos educativos donde las identidades culturales, lingüísticas y epistémicas diversas sean reconocidas y valoradas como potenciales recursos de transformación social.

Dentro de este marco, Andreotti (2006) hace una distinción de dos maneras de conceptualizar la educación intercultural; por un lado, el enfoque blando que se basa en la empatía y la tolerancia, pero no se compromete con la crítica al poder, y el enfoque crítico que sí se compromete con el poder y critica las estructuras dominantes abriendo espacios para otras epistemologías. Advierte que gran parte del discurso sobre la diversidad reproduce perspectivas eurocéntricas, bajo un discurso que suena aparentemente inclusivo y propone la necesidad de una alfabetización crítica que sea capaz de preguntar: ¿a quién le sirve esta versión de la verdad? y ¿desde qué posición estamos hablando respecto a esa verdad?

En un intento por desnaturalizar narrativas históricamente hegemónicas, Andreotti propone la utilización de la herramienta HEADS UP (Hegemónica, Eurocéntrica, Ahistórica, Despolitizada, Salvacionista, Simplista y Paternalista), la cual sirve para identificar prácticas educativas que ignoran el conflicto o romantizan la diferencia. Consideraciones como las propuestas por la autora son importantes para el propósito de esta investigación ya que pueden de alguna manera viabilizar que las narrativas y materiales creados no solo celebren la diversidad, sino que también desafíen las jerarquías y la justicia social desde la infancia.

Ong (2022) también discute el papel de la literatura infantil ante la hegemonía cultural. Según la autora, los valores de un grupo dominante se naturalizan tanto que se vuelven invisibles, y muchos libros infantiles reproducen estereotipos bajo un falso disfraz de pluralidad. A través del análisis de quince obras infantiles, la autora diferencia el multiculturalismo liberal, que permanece en un nivel anecdótico (celebraciones, disfraces, comida), del multiculturalismo crítico, que aborda y habla sobre inequidades estructurales y los históricamente subrepresentados.

De acuerdo con James Banks (2008), existen cuatro niveles de educación intercultural:

- Contribución, que es superficial y simbólica.
- Aditiva, donde se añaden diversas historias y experiencias.
- Transformativa, que incorpora las perspectivas de diferentes grupos culturales.
- Acción social, que fomenta la empatía crítica y el compromiso ético.

El nivel más profundo, la acción social, es hacia donde está orientado este estudio, ya que busca que los cuentos infantiles sirvan como puentes para la transformación y el fomento de la conciencia crítica. Ong (2022) enfatiza en la importancia de estrategias lingüísticas como el cambio de código, es decir el uso de la lengua extranjera y la lengua materna en un mismo espacio lo cual permite al niño acceder a otras culturas

a través del uso del lenguaje, esto es particularmente relevante para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto colombiano.

Junto a esta perspectiva, Osés et al. (2022) proponen entender la educación intercultural crítica como un instrumento político y epistémico para reconstruir el tejido social en situaciones reales, la planteada en su trabajo es el posconflicto en Colombia. Siguiendo a Freire (1970), Walsh (2009), Giroux (2000) y de Sousa Santos (2017), los autores distinguen entre una educación intercultural funcional orientada al bilingüismo, así como a la integración superficial, y la educación intercultural crítica, que busca de alguna manera decolonizar las prácticas históricamente heredadas y poner al descubierto las desigualdades, reivindicando el valor del conocimiento interno.

La Ecología de Saberes, propuesta por de Sousa Santos (2017), tiene gran relevancia para este estudio. El autor argumenta que no existen las llamadas teorías universales, de hecho, son más bien teorías de igual validez que coexisten en diálogos diversos reconociendo la pluralidad de perspectivas epistémicas y apreciando todos los saberes, comunitarios y populares que a menudo son anulados por el canon académico de Occidente. La Ecología de los Saberes fomenta la generación de espacios educativos de tipo recíproco en los que escuchar y aprender se convierten en un ejercicio colaborativo donde las voces históricamente marginadas son legitimadas y valoradas.

Asimismo, dentro de los marcos de tipo ético, político y epistémico, la enseñanza de lenguas extranjeras no debería estar limitada al contenido gramatical o a un desarrollo exclusivamente en función de la comunicación. En cambio, la literatura infantil puede cumplir un propósito transformador que trascienda los límites impuestos por la escuela, ya que se configura como un instrumento pedagógico posibilitador no solo del aprendizaje del idioma, sino que también se erige como un medio del diálogo intercultural y justicia cognitiva.

El análisis de los autores antes mencionados muestra que los textos literarios pueden servir, por un lado, como espejos que reflejan la hegemonía, o como ventanas que brindan oportunidades de cambio. La elección depende entonces de la perspectiva pedagógica del docente y del grado de compromiso que esté dispuesto a adentrarse en el mundo de la literatura no solo él o ella sino también de introducir a los niños y niñas a ese mundo. Desde el inicio de esta investigación, la guía metodológica se ha planteado como una manera de labrar el camino para que los docentes autónomamente construyan, modifiquen y trabajen material narrativo auténtico en forma de cuentos que fomenten la equidad, la empatía y la justicia social, fortaleciendo así una educación en la que los niños y niñas habiten el aula como seres críticos, múltiples y transformadores.

La primera infancia como territorio de pensamiento crítico y participación

“Los niños pequeños son como semillas de lucidez sembradas en un terreno muchas veces árido de escucha. Cuando se les permite hablar, preguntar, disentir, imaginar y proponer, crecen como árboles de pensamiento que transforman el paisaje educativo.” (Tonucci, 1997, p. 12).

Considerar la educación intercultural en la primera infancia supone reconocer al niño como un sujeto epistemológico y político, no únicamente como un receptor de saberes. La escuela, como punto del encuentro del conocimiento, debe que ir más allá de los discursos superficiales de inclusión aceptación de la diferencia y transformarse en un espacio dialogante y participativo.

Guido (2015), en su estudio doctoral Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos, examina cómo se vive realmente la interculturalidad en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, señalando el contraste entre lo que se enuncia en el discurso sobre diversidad y lo que verdaderamente ocurre en la praxis dentro del aula. La autora, utilizando una perspectiva etnográfica y cualitativa, evidencia que la mayor parte de las actividades escolares se restringen a festejos folclóricos o simbólicos, sin cuestionar las jerarquías culturales ni las estructuras de poder. Lo más importante que ha encontrado es que la perspectiva occidental sigue siendo prioritaria en el conocimiento escolar, mientras que las nociones locales y comunitarias siguen siendo marginadas o limitadas al ámbito estético.

Por otro lado, en el contexto internacional, el estudio de Simanjuntak et al. (2023) La Importancia de Aplicar la Enculturación en la Primera Infancia, describe el concepto de enculturación como la forma en que los niños adquieren elementos de su cultura por medio de la interacción en sus contextos familiares y comunitarios. Los autores afirman que la educación en la primera infancia debe volver a mirar la cultura y los saberes locales en un mundo globalizado, de modo que los niños y niñas se reconozcan como portadores activos de su cultura, y no solamente como receptores de la misma. Algunas de las estrategias en las que enfatizan son el uso de la narrativa, el juego de simulación y la enseñanza a través del uso de la lengua materna. De esta manera, la cultura y la identidad intercultural se fortalecen desde la infancia.

En ese entendido, cuestionando la idea de una educación realmente diversa, el estudio muestra la urgencia que existe actualmente frente a la necesidad de pensar en propuestas pedagógicas innovadoras desde la mirada intercultural. De modo que, considerar la construcción de una guía metodológica que oriente el ejercicio docente desde esta escasez ofrece un espacio para que los docentes desde una mirada

interculturalmente crítica puedan abordar la enseñanza de las lenguas extranjeras partiendo de una propuesta contextual y aterrizada a la realidad de las infancias colombianas.

Esta investigación se beneficia del trabajo de Simanjuntak et al. (2023), que confirma la noción de que la primera infancia es un período propicio para formar individuos críticos y con conciencia sobre su legado cultural. No obstante, su limitación es que no cuestiona los peligros de reproducir estereotipos culturales; este proyecto lo trata al introducir la ecología de saberes y los marcos de la interculturalidad crítica.

Similantemente, la tesis doctoral de Serrano (2023) "Social justice picturebooks in culture circles: Children's dialogue, reflection, and action", plantea una contribución muy valiosa a nivel metodológico. A través de una investigación acción-participativa y un diseño cualitativo, la autora implementa lo que ella llama círculos culturales. Estos círculos se configuran como espacios dialógicos basados principalmente en el pensamiento de Freire, donde los niños desde la primera infancia hasta segundo grado tienen la oportunidad de leer y también de discutir en torno a libros ilustrados que aborden temas poco tratados con la población infantil, tales como el desplazamiento forzado, el racismo y la desigualdad. En estos círculos culturales, los niños no solo tuvieron la oportunidad de leer textos, sino que además hablaron sobre ellos libremente, reflexionando, asumiendo posturas, generando textos, ilustraciones e incluso expresaron dicha comprensión crítica del mundo al implementar acciones reales en su contexto cotidiano, generando pequeños cambios. Serrano señala que los cuentos ilustrados tienen el potencial de ser instrumentos muy eficaces para la alfabetización crítica y para fomentar el pensamiento ético y social en los niños, siempre que el educador esté presente en el proceso con un enfoque reflexivo. Este descubrimiento respalda el pensamiento de que la literatura infantil es, en lugar de una herramienta pedagógica, un espacio para construir sentido colectivamente y una práctica de justicia social dentro del ámbito escolar.

En general, los estudios analizados demuestran que la primera infancia es mucho más que un periodo de desarrollo: se trata de una fase en la que se participa, se ejerce el pensamiento crítico y se construye con el otro. Y la literatura infantil tiene el potencial de transformar a los niños y niñas a través de prácticas libres que los invitan a observar, sentir e interpretar el mundo desde su diversidad.

Criterios para el diseño metodológico de cuentos infantiles

"¿Leer se parece a escuchar? Si fuera así: ¿dónde se cruza la lectura con la palabra pronunciada... y también: ¿dónde se toca la lectura con la palabra callada, no proferida pero dicha con los ojos, con los gestos, con el cuerpo... para tender puentes del texto al lector, del lector al texto, de lector a lector?" (Bajour, 2010, p. 23).

El estudio de Chovancova (2015), *Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil*, es una de las primeras y más importantes aproximaciones a la propuesta acá enunciada, ya que expone la que tiene para los docentes el uso de herramientas que los orienten en la selección y elaboración de materiales narrativos auténticos. La autora estudia las concepciones sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ), clasificada como multicultural o intercultural, en los contextos de España y los Estados Unidos, analizando dicha literatura basada en cuatro de los criterios que ella propone: el estético, el temático-representacional, el de la autoría o autenticidad y el axiológico.

En la literatura infantil y juvenil española, Chovancova (2015) ha comprobado que predomina una concepción pedagógica e integradora, que propone la configuración de la convivencia, la armonía y el respeto desde una visión simbólica o una literatura de exotividad, que utiliza la diversidad como un fenómeno. En el caso de las concepciones en los Estados Unidos, la autora ha comprobado que el enfoque ha sido más crítico y transformador, considerando la LIJ como una literatura de justicia social y de reivindicación de los grupos sociales que históricamente han estado en el olvido. De este modo, la literatura intercultural ha tenido un enfoque educativo, ético y político, siempre y cuando se tenga claro desde qué lugar y cómo se presenta la otra cultura.

De los criterios descritos, el estético se queda corto al definir lo intercultural, ya que no se trata de cómo se escribe, se trata del porqué. El temático-representacional, por otro lado, es útil para desarrollar los aspectos culturales propios de las historias: en España, por ejemplo, se centran en la inmigración y la convivencia; contrariamente, en los Estados Unidos, esta temática representacional se centra en hacer visibles las diversas minorías que existen en la cultura (raza, género, orientación sexual o discapacidad). Por otra parte, en cuanto al criterio de autoría, Chovancova enfatiza la importancia de que las historias sean elaboradas por miembros de las comunidades representadas, lo que plantea sin duda una tensión frente a la noción de autenticidad reclamada culturalmente. Finalmente, el criterio axiológico, el cual define la intención ética del texto: en España, entonces, prevalece una función civilizadora, mientras que, como se evidenció en el estudio, en el contexto anglosajón, prevalece la intención de cambiar radicalmente las estructuras de poder. A través de este estudio se reafirma la necesidad de crear historias genuinas que trabajen de la mano con la voz de los niños y niñas, libres de representaciones folclorizadas impuestas por el adulto y sus conductas naturalizadas y que más bien posibiliten un papel autoral crítico que nazca de las infancias como agentes culturales de cambio.

A este respecto, el debate sobre la autenticidad se amplía con el artículo de Helen Adam (2021), *When Authenticity Goes Missing: How Monocultural Children's Literature Is Silencing the Voices and Contributing to Invisibility of Children from Minority Backgrounds*. En esta revisión de 2400 libros infantiles de origen australiano, la autora halló que solo el 18 % abordaba la diversidad cultural y apenas un 2 % podía clasificarse como auténtico. En ese entendido, Adam propone que se considere la función de la literatura como espejo (reconocimiento de sí mismo) y ventana (acercamiento al otro). Como resultado, se encontró que el uso indiscriminado de literatura de tipo monocultural provoca que la diversidad que habita en las infancias se vuelva cada vez más invisible y que aquellas verdades mayoritariamente establecidas se configuren como el único mundo válido para el niño.

Similarmente, la autora identificó que existen prácticas docentes que al intentar incluir un mundo diverso, terminan reproduciendo lo que el estudio denominó como el *othering*, que es básicamente, la representación del otro desde la mirada de lo exótico, por ejemplo, una visión limitada a la vestimenta, la comida o las costumbres de un lugar, lo cual, en suma, termina reproduciendo estereotipos entre los niños y niñas. Así pues, Adam nos hace un llamado frente a la necesidad urgente de que exista una selección desde una mirada crítica de textos y una mediación docente consciente que permita trabajar la diversidad sin llegar a trivializarla. Su planteamiento es fundamental para el proyecto en curso, pues refuerza la urgencia de diseñar materiales literarios interculturalmente auténticos y respetuosos de la identidad cultural de los niños y niñas.

Complementariamente Tien, Hung, Hsieh y Chen (2024), en *Using Science Mapping to Review Research on Culturally Responsive Teaching in Early Education*, ofrecen una visión panorámica de la evolución de la enseñanza culturalmente situada mediante un mapeo científico de 562 artículos. Los autores señalan que desde el año 2010 se ha incrementado la conciencia de que es importante incluir los elementos culturales en la educación inicial, resaltando ventajas como el progreso del desempeño académico, el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de la identidad. No obstante, el análisis revela que hay una falta de propuestas metodológicas aplicables en la práctica y que, además, un gran porcentaje de los estudios se han centrado en contextos anglosajones, lo cual hace pertinente pensarse una educación interculturalmente situada en el contexto de América Latina. Esta investigación apoya la creación de un modelo que sea flexible, contextualizado y riguroso, que tenga el potencial de fomentar una educación sensible a las culturas sin sacrificar la coherencia pedagógica.

En última instancia, el artículo de Alfayez y Allehyani (2024), que fue publicado en la revista *South African Journal of Education*, indaga sobre las prácticas anti-sesgo en aulas preescolares de Arabia Saudita. Las autoras muestran a través de una investigación de tipo cuantitativo realizada con 142 maestras de escuelas públicas, privadas e internacionales en Yeda y Riad, con el propósito de identificar la frecuencia y el tipo de prácticas utilizadas en el aula cuyo propósito fuera el de contrarrestar estereotipos relacionados con género, raza, lengua, religión y discapacidad.

Como resultado se encontró que de manera general la equidad es promovida a través de herramientas como los cuentos, el juego simbólico y los diversos materiales como imágenes; sin embargo, es evidente para el estudio que existen omisiones sistemáticas frente a las desigualdades socioeconómicas y la discapacidad. Las autoras concluyen que el bagaje cultural del docente influye directamente en la inclusión, y que curiosamente las escuelas con mayor exposición internacional son aquellas aplican con más frecuencia enfoques anti-sesgo (Alfayez & Allehyani, 2024).

Para resumir, las investigaciones revisadas nos proporcionan criterios teóricos y prácticos para la construcción de propuestas pedagógicas interculturalmente críticas y realmente situadas. Esta revisión teórica entonces busca ir más allá de perspectivas monoculturales y folclóricas de la enseñanza, y ofrece a los docentes o lectores un panorama diverso de estrategias inclusivas, creativas y contextualmente receptivas para la participación de la primera infancia como agentes de cambio social, valorados y respetados.

CONCLUSIÓN

Esta revisión documental mostró que la literatura infantil, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica y una ecología de saberes, puede convertirse en un dispositivo pedagógico altamente potente para la primera infancia: fomenta el lenguaje y la comprensión lectora y, además, abre espacios para el desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico y la justicia social. La interacción dialógica entre las referencias mencionadas (Freire, 1970; Walsh, 2009; de Sousa Santos, 2017; Cummins, 2001; Kiefer, 2010) hizo posible ir más allá de la perspectiva instrumental de la literatura y entenderla como un acontecimiento (Eagleton, 2012), es decir, una experiencia viva que irrumpe, interpela y transforma, en este caso, al lector, los niños y niñas como sujetos epistémicos y políticos.

En el primer eje, encontramos que las historias ilustradas son espejos, ventanas y puentes: espejos para merecer reconocimiento, ventanas para aprender sobre otras realidades y puentes para encontrarse en la

diferencia. Los estudios de Dolan (2014), Garcés-Bacsal et al. (2021) y Soracá & Varela (2024) evidencian que cuando la selección de material narrativo, en este caso literario, es orientada con criterios claros desde un inicio, puede hacer posibles ejercicios de reflexión y problematización en torno a la desigualdad, validar experiencias dispares y fomentar la convivencia desde la mirada de lo ético, incluso desde la primera infancia.

En el segundo eje, la interculturalidad crítica Walsh (2009) y la ecología de saberes de Sousa Santos (2017) nos sugieren una reestructuración de lo que se concibe como enseñanza de lenguas, no se trata de integrar al 'otro' en lo mismo, sino más bien de transformar el todo desde la diferencia. Necesariamente, esta mirada exige que haya una alfabetización crítica como la desarrollada por Andreotti (2014), quien enfatiza un análisis de los niveles educativos interculturales, desde lo simbólico hasta la acción social propuesta por Banks (2008), y el dominio cultural con relación a la LIJ estudiada por Ong (2022). La literatura entonces puede reproducir estereotipos o anularlos; depende mucho del enfoque del docente y del diseño del material auténtico.

En el tercer eje, la primera infancia, muchas veces subestimada, se asume como un territorio fértil para el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo. De hecho, hay evidencia de que los niños y niñas no simplemente 'reciben' historias, las interpretan, sino que, orientados de manera asertiva, pueden conversar desde una mirada reflexiva e incluso generar cambios en su contexto real (Serrano, 2023). Al mismo tiempo, las investigaciones localizadas han mostrado las tensiones entre el discurso de inclusión y la práctica escolar (Guido, 2015), lo que justifica propuestas concretas que acompañen a los docentes en la transición de lo enunciado a lo experimentado en el aula.

Finalmente, en el cuarto eje, consolidamos criterios metodológicos para guiar la construcción y selección de historias interculturales, estos son: lo estético-poético, lo temático-representacional, la autoría-autenticidad y lo axiológico-crítico (Chovancova, 2015), junto con la evidencia sobre autenticidad y el riesgo de la otredad (Adam, 2021), tendencias de campo y vacíos prácticos (Tien et al., 2024) y prácticas anti-sesgo en espacios seguros (Alfayez & Allehyani, 2024). Así, se están cimentando las bases para una guía metodológica que busca traducir el consenso teórico en procedimientos claros para el aula: selección informada, mediación dialógica, juego simbólico, producción creativa y proyección hacia microacciones comunitarias socialmente significativas.

REFERENCIAS

- Adam, H. (2021). When authenticity goes missing: How monocultural children's literature is silencing the voices and contributing to invisibility of children from minority backgrounds. *Education Sciences*, 11(1), 32. <https://doi.org/10.3390/educsci11010032>
- Adam, H., & Harper, L. J. (2023). Gender equity in early childhood picture books: A cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 453–479. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00494-0>
- Alfayez, S. A., & Allehyani, S. H. (2024). It is okay to be different: Anti-bias practices of early childhood teachers in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, 44(2), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n2a2372>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. de O. (2014). Critical literacy: Theories and practices in development education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 19, 12–32.
- Atha, V. (2025). Early childhood education and social change: Literature review for social justice curriculum in early childhood. *Early Childhood Education Review*, 50, 100832. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00832-9>
- Bajour, C. (2010). *Lecturas en los bordes*. Fondo de Cultura Económica.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.
- Brinson, S. A. (2012). Knowledge of multicultural literature among early childhood educators. *Multicultural Education*, 19(2), 30–33.
- Chovancová, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: El caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 14, 28–41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.03
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- de Sousa Santos, B. (2017). Las ecologías de saberes. En *Construyendo las epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas* (Vol. I, pp. 237–263). CLACSO.

- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro; o, la prótesis de origen* (P. Peñalver, Trad.). Cátedra.
- Dolan, A. M. (2014). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. *CLELEjournal*, 2(1), 25–43
- Eagleton, T. (2012). *The event of literature*. Yale University Press.
- Espinosa Salazar, A. E. (2024). Literatura infantil afrodescendiente en Colombia en las dos primeras décadas del siglo XXI: Escuela, identidades, representaciones y reconocimiento. *Claroscuro*, 23(1), 1–23. <https://doi.org/10.35305/cl.vi22.142>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Garces-Bacsal, R. M., AlOwais, N. S., & Ghufli, H. T. (2020). Using multicultural and global picturebooks to enhance practices in early childhood education. In *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)* (Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 538, pp. 108–113). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.250>
- García, B., Lozano, J., & Cerezo, M. C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 185–201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- Gómez-Parra, M. E., & Tú-Anh Hà, T. (2021). First steps towards intercultural education in Vietnam: Exploring primary education teachers' level of intercultural competence. *Culture and Education*, 33(1), 78–105. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859740>
- González, A. B. (2018). *Postcolonial approaches to Latin American children's literature*. Routledge.
- Guido Guevara, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hadaway, N. (2007). Building bridges of understanding. In N. Hadaway & M. McKenna (Eds.), *Breaking boundaries with global literature* (pp. 1–6). International Reading Association.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–47.
- Kiefer, B. Z. (2010). *Charlotte Huck's children's literature* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (Documento No. 10). Autor.
- Montes, G. (2002). *El corral de la infancia*. Secretaría de Educación Pública; Fondo de Cultura Económica.
- Nodelman, P. (2016). The hidden child in the hidden adult. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8(1), 266–277.
- NSW Department of Education. (2017). *Using picture books for intercultural understanding*. Autor.
- Olivieri, C., & Ortega Santos, A. (Eds.). (2017). *Decolonizando identidades: Pertenencia y rechazo de/desde el Sur Global*. Instituto de Migraciones, Universidad de Granada.
- Ong, P. A. L. (2022). Critical multiculturalism and countering cultural hegemony through children's literature. *Waikato Journal of Education*, 27(1), 51–65. <https://doi.org/10.15663/wje.v27i1.884>
- Ordóñez-Carabaño, Á., Rodríguez-Ventosa Herrera, E., & Muñoz-San Roque, I. (2025). Intercultural values at school and children's sense of belonging. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102846>
- Oses, A., Cabeza, O., Flórez, C., & Botero, D. (2022). Educación intercultural crítica: Alternativa para la construcción del posconflicto colombiano. *Análisis*, 54(101), 1–15. <https://doi.org/10.15332/21459169.7579>
- Pearson, E. (2024). Innovation to promote equity and inclusion in early childhood education. *Gender and Education*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2344123>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito* (Actualización). Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2024). *Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá*. Autor.
- Serrano, C. (2023). *Social justice picturebooks in culture circles: Children's dialogue, reflection, and action* [Tesis doctoral, The University of Arizona]. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/666988>
- Simanjuntak, M. B., Lumingkewas, M. S., Sutrisno, S., & Hutabarat, C. (2023). The importance of applying enculturation in early childhood (The study of intercultural and language learning). *INNOVATIVE: Journal of Social Science Research*, 3(2), 5189–5196.
- Soracá-Bolívar, L. M., & Varela-Herrera, J. O. (2024). Literatura infantil intercultural como promoción de respeto a la diversidad. *Revista UNIMAR*, 42(1), 133–146. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3559>

- Tien, C.-L., Hung, H.-Y., Hsieh, W.-H., & Chen, B.-C. (2024). Using science mapping to review research on culturally responsive teaching in early childhood education. *Educational Innovations and Emerging Technologies*, 4(4), 1–15. <https://doi.org/10.61440/eiet.v4i4.91>
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.